

EDUCACIÓN MORAL PARA LA IGUALDAD: ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LA COEDUCACIÓN

Stella Villarmea

Universidad de Alcalá

Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ética y Filosofía Política

16-20 septiembre 2002, Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Los problemas filosóficos en el ámbito de la educación moral tienen que ver con la aclaración de la naturaleza de la moralidad y de su importancia para la consecución de una vida individual buena y de una sociedad mejor. En relación con la educación moral existen dos teorías clásicas, la de Aristóteles y la de Kant. Estas teorías tienen una traducción directa en el debate contemporáneo, en el que las propuestas nearistotélicas han sido recogidas, por ejemplo, por Carr y Sichel, y las neokantianas por Piaget y Kohlberg. La disyuntiva entre Aristóteles y Kant forma parte del núcleo de las discusiones actuales en filosofía moral, filosofía política, pedagogía o epistemología. En general, este debate entronca con la polémica entre la ilustración y la postmodernidad o la hermenéutica.

En la exposición, presento brevemente las posiciones de Aristóteles y de Kant en educación moral, y argumento que sus diferencias nos sitúan ante un dilema. Para intentar solucionarlo exploro una vía intermedia entre ambas opciones. Esta indagación se realiza a partir del estudio de un proyecto emancipatorio: la construcción del sujeto moral feminista.

2. DISYUNTIVA ENTRE ARISTÓTELES Y KANT

Para Aristóteles, la formación moral no es una cuestión ajena a la temporalidad ni al contexto social. El comportamiento moral requiere un entrenamiento previo, y éste resulta de la vida en comunidad. Además, la acción moral individual requiere una *polis* justa, esto es, una *polis*

organizada para facilitar a sus miembros la consecución de sus fines naturales, en último término, la felicidad.

Para Kant, en cambio, la excelencia de la acción moral tiene que ver con la necesidad y la universalidad. Más allá de mis circunstancias, intereses o deseos particulares, me someto a una regla de conducta válida para todos los seres humanos. La fundamentación de la moralidad no es ya la *polis*, sino el ámbito de la razón universal objetiva.

De la descripción de la moralidad y su educación que trazan Aristóteles y Kant surge el siguiente dilema. El énfasis de Aristóteles en lo particular comporta la descripción del agente moral como sujeto vinculado a una comunidad de origen. Esta visión dificulta la crítica a la tradición y la independencia del sujeto moral. El énfasis de Kant en lo universal ofrece una descripción del agente moral como sujeto autónomo. Hay reglas morales absolutas y necesarias que deben gobernar nuestras acciones al margen de quiénes somos social o culturalmente. El ámbito de lo moral no radica en la *polis*, en realidad, ni siquiera tiene su origen en lo humano, pues lo divino también está sujeto a ley moral. Esta descripción tiende a desarraigar al sujeto de cualquier anclaje social.

Planteado este dilema, la dificultad radica en escoger una de las aproximaciones. Sin embargo, ¿realmente es necesario optar? ¿No se podría intentar recorrer una vía intermedia que describa de otra forma lo que ocurre en la construcción del sujeto como agente moral, y que éste sea educado de acuerdo con esa vía?

3. PROPUESTA ALTERNATIVA

La tarea ante la que nos encontramos es intentar vincular los aspectos particulares con los universales, y la racionalidad cognitiva con la emotiva, en relación con los asuntos morales y educativos. ¿Cómo podemos empezar? Quizá podemos atender a lo que parece que sucede en nuestro desarrollo moral. Propongo la siguiente descripción. En una primera fase, los afectos, intenciones, deseos e ideas compartidas y heredadas acerca del bien participan en la elaboración de nuestros juicios racionales sobre cuestiones morales. En una segunda fase, los propios juicios intervienen también en la conformación de nuevos y más valiosos sentimientos, motivos, deseos e ideas acerca del bien. Hay pues una implicación mutua:

Desarrollamos ciertos hábitos y sentimientos por educación.

Desarrollamos ciertos juicios por los hábitos o entrenamiento.

Desarrollamos una crítica sobre los juicios.

Modificamos algunos hábitos.

Modificamos algunos entrenamientos (los nuestros o los de otros).

Desarrollamos otros juicios, que luego criticamos, y así sucesivamente.

Esta descripción implica que la educación moral transcurre a lo largo de toda una vida, y que los momentos particulares y universales se superponen. (Repárese en que los momentos particulares corresponden a las dos primeras acciones, y el momento universal a la tercera.)

Pues bien, ¿cómo es posible este proceso? Para aclararlo he escogido un caso que muestra con claridad las anteriores premisas: el desarrollo de la conciencia emancipatoria como ejemplo de educación y construcción del sujeto moral.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA EMANCIPATORIA

La construcción de la conciencia emancipatoria es un caso de desarrollo del sujeto como agente moral. Su estudio muestra la combinación entre los elementos particulares o vinculados y los universales o autónomos, a los que me he referido antes. La construcción de la conciencia emancipatoria aparece así como un proceso individual dotado de referencias universalistas. La exploración del desarrollo de la conciencia emancipatoria **mediante la coeducación** revela que todo proceso de educación moral contiene elementos epistémicos, lingüísticos y políticos.

Tomemos el caso de la construcción de la identidad feminista. La formación de una nueva identidad moral parte del proceso de concienciación. Este proceso consta de varias acciones: en un primer momento, las mujeres se distancian de las distintas caracterizaciones sobre sí mismas aprendidas y asumidas acríticamente hasta ese instante; en un segundo momento, aspiran a localizar y re-significar las heterodesignaciones, esto es, dotar de un nuevo contenido a lo que se ha dicho de ellas sin contar con ellas; por último, construyen mediante elementos conceptuales ya dados, pero también con la ayuda de la imaginación, un nuevo marco de interpretación desde el que plantear salidas y propuestas. Estos momentos los clarifico a continuación.

La creación de la conciencia feminista supone la reconstitución crítica del significado de la experiencia social tal y como la viven las mujeres. Su fin es adquirir un tipo de conocimiento a partir del cual se pueda emprender la difícil tarea de imaginar un futuro aceptable para el conjunto de la sociedad. El proceso de concienciación está asociado de modo indisoluble con un proceso de recreación de las significaciones dadas y asumidas hasta ese instante de forma irreflexiva por el sujeto. Las mujeres construyen, de manera individual y colectiva, una serie de juicios que les permiten describir la situación injusta en la que viven, y encontrar las claves conceptuales y materiales para salir de ella. Desde esta perspectiva, la conciencia emancipatoria feminista surge como la precipitación en forma de conocimiento de un cúmulo de experiencias prácticas. De ahí que el conocimiento no se conciba sólo como una representación adecuada de la realidad, sino sobre todo como una respuesta determinada a la pregunta por cómo vivir y transformar esa realidad. Esta aproximación requiere desde luego prestar atención a la conexión entre el juicio y la realidad, pero también a la relación que vincula el sujeto epistémico con su entorno social. Es así como surgen los contenidos morales y políticos del conocimiento, esto es, las propuestas sobre cómo se debe educar, actuar y sobre cómo se puede proyectar una vida buena, tanto a nivel individual como colectivo.

5. VÍA INTERMEDIA: BASES PARTICULARISTAS Y UNIVERSALISTAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD MORAL

La reflexión sobre el tránsito desde los aspectos epistemológicos a los educativos en relación con la emancipación, ilumina la construcción de la identidad moral y nos permite ver la imbricación de los aspectos particularistas y universalistas que nos preocupaban. De un lado, parece lógico pensar que una concepción del mundo en términos de género que sea coherente con la puesta en marcha de acciones morales igualitarias, exige un estudio de la noción de identidad personal emancipada. De otro, la posibilidad de esta emancipación no ha de darse por supuesta sino que ha de poder ser garantizada. Esto supone que en relación con el tema de la construcción de la identidad moral nos tropezamos de nuevo con la disyuntiva entre lo que ha venido en llamarse perspectiva autónoma, universal o ilustrada y la perspectiva vinculada, particular o hermenéutica.

El paradigma de la autonomía ilustrada satisface nuestros deseos de emancipación individual, pero deja fuera la existencia necesaria de relaciones comunitarias. El paradigma del reconocimiento hermenéutico satisface nuestros deseos de integración, aunque deja por ello mismo fuera cualquier aspiración universalista. De ahí el interés de vertebrar un nuevo paradigma que acoja lo fundamental de ambos, al tiempo que evite caer en componendas simplificadoras o contradictorias. Por mi parte, propongo explorar una “tercera vía” que explique la construcción de la identidad emancipada de modo que no pierda de vista la idea de sujeto libre, pero tampoco deje a un lado los lazos que definen la subjetividad.

No cabe duda de que tanto la perspectiva ilustrada como la hermenéutica han mostrado rendimientos interesantes en sus análisis del presente y en sus exploraciones de las posibilidades de emancipación futuras. No obstante, creo que es un callejón sin salida plantear el debate como una disyuntiva entre la ilustración y la hermenéutica. De ahí mis esfuerzos por construir un argumento en el que cabalguen ambas posturas.

A mi modo de ver, en tanto que la hermenéutica deja paso o da importancia al contexto, puede ayudar a arrojar luz sobre la necesidad de incorporar tradiciones, interpretaciones, alternativas y puntos de vista distintos al debate. Hay muchos lugares desde los que hablar, hay muchos discursos que elaborar, hay muchas voces que oír, pero esto no equivale a decir que haya infinitos lenguajes ni que seamos mudos, lelos, ciegos o sordos en todos excepto en uno. La posibilidad y necesidad de contrastación e interpelación universal se erigen así en las normas fundamentales para adquirir, dotar, comunicar y reconocer el sentido. Por su parte, el proyecto ilustrado coloca como ideal normativo la posibilidad de la emancipación aunque no garantiza su realización.

Como es sabido, la tensión entre la hermenéutica de las tradiciones y la ideología de la liberación, ha sido una de las cuestiones recurrentes en el debate contemporáneo sobre cuestiones morales. Quizá sea el momento de preguntarse hasta qué punto se pueden conjugar ambas mediante lo que podríamos llamar una hermenéutica crítica. La capacidad para establecer un punto de encuentro entre ambas perspectivas dependerá en buena medida de si el interés por la

emancipación viene posibilitado tanto por la propia tradición como por la propia esencia, proyecto o existencia en que el sujeto humano consiste.

De lo anterior se deduce que el sujeto epistémico se convierte en sujeto moral y político cuando logra la identidad personal, esto es, cuando obtiene y disfruta tanto de la autonomía como del reconocimiento. Obviamente, es ésta una descripción ideal (en el sentido de ideal normativo hacia el que todo sujeto tiende), que topa continuamente con las limitaciones del presente. Lo cual no impide que la entendamos y que guíe nuestros esfuerzos.

6. LA COEDUCACIÓN

Estas observaciones sobre el desarrollo de la conciencia emancipatoria sirven de marco a una reflexión sobre la educación en la igualdad o coeducación, y sobre la formación de quienes deben llevarla a cabo en las primeras etapas educativas. Las actitudes sexistas surgen a veces en edades muy tempranas, por lo que también se puede poner fin a ellas pronto. La formación del profesorado ha de contribuir tanto a evitar las prácticas sexistas involuntarias por parte de los docentes (el llamado currículum oculto negativo) como a desarrollar labores educativas que incentiven el desarrollo moral de las niñas y de los niños. En este sentido, considero que la docencia de Ética y Educación Moral en las Escuelas de Magisterio o de Formación del Profesorado, es un contexto espléndido para abordar la emancipación y la coeducación, y transmitir a los futuros maestros y maestras que tras la educación en valores de género hay un tema filosófico que entronca con la educación moral.

En efecto, numerosos estudios en sociología de la educación, y en psicología social aplicados, por ejemplo, al análisis del discurso, muestran que la participación en clase de niños y niñas recibe diferentes tipos de refuerzos. Las estadísticas señalan que a los niños se les mira a los ojos más, se les da la palabra más, y se les pregunta más. También se aceptan mejor sus intervenciones y se valora más el contenido de las mismas. Esto produce una toma de conciencia acorde en el receptor: los niños se sienten reforzados y las niñas no.

El análisis de los debates en clase revela asimismo que el reconocimiento de la autoridad en público no se otorga tanto a las chicas. Por una parte porque los chicos retoman las palabras de otros chicos para apoyar sus intervenciones, mientras que entre las chicas esto no se produce. Por otra parte, porque a menudo se olvidan las intervenciones que han realizado las niñas.

Otros estudios señalan también que a los niños que se organizan se les llama *trabajadores* y *ordenados* mientras que a las niñas se las llama *apañadas*. Obviamente, no es lo mismo ser calificado como *ordenado* que como *apañada*. Otro ejemplo: un cuaderno deslabazado, significa que el niño es *creativo*, mientras que en la niña indica que es un *desastre*. De nuevo, los estímulos y sanciones son diferentes en cada caso.

A continuación se presentan algunas sugerencias para distribuir equitativamente en la escuela los bienes tanto materiales como simbólicos, y contribuir así a la coeducación. He escogido el área de Educación Física en educación primaria como ejemplo, pero es evidente que

las conclusiones son extrapolables tanto a otras especialidades como a otras etapas de la educación, pues en todas ellas las situaciones que se plantean en relación con el material, la participación, el reconocimiento y la formación de los grupos, son similares.

Área de Educación Física

En el área de E.F. es notable el problema del sexismo porque en general se ha relacionado la educación física con el uso de la fuerza, y las mujeres estamos en desventaja. En esta especialidad la coeducación se puede trabajar de las siguientes maneras:

- Juegos no estereotipados: El fútbol es masculino y la comba femenina. Sustituirlos por juegos que los niños no conocen y parten en ellos de cero. Indiaka (¿Alguien ha oído hablar de la indiaka? Bueno, es una pluma de badmington grande que se da con la mano. Muy divertida.) O el disco volador, una especie de *freesbee* de gomaespuma.
- Lenguaje no sexista: No valorar actitudes negativas con nociones femeninas y las positivas con nociones masculinas. Por ejemplo, “Parecéis niñas corriendo”. Eso no va a ninguna parte.
- Demostraciones con niñas: Normalmente se escoge a los chicos para hacer una demostración. Se puede en cambio coger a una niña, a ser posible una que se sabe que lo va a hacer bien.
- Formar grupos mixtos a igual nivel: No poner niñas torpes con niños buenos, porque entonces va a ser más torpe. La igualdad no está en que haya el mismo número de niñas y niños en cada equipo: puede haber dos chicas y un chico en un equipo, y dos chicos y una chica, en otro. Lo importante es que el nivel sea similar dentro del grupo.
- Reparto equilibrado de los espacios: los chicos tienden a ocupar todo el área disponible de recreo o juego, y las chicas tienden a situarse en lo que quede. El profesor puede primero explicar que esto suele ocurrir y luego, cuando suceda en clase, pararla y preguntarles qué pasa y permitir que ellos solos se den cuenta. Así no es algo que les diga el profesor sino que es algo que están viendo.
- Reparto equilibrado de material: Echarlo a suertes para que los chicos no se pongan sistemáticamente los primeros en la fila y las chicas se queden con los balones desinflados.

En general, el profesor debe cuidar sus expectativas. Si cree que las chicas van a llegar al nivel 1, y los chicos al 2, cada uno llegará a ese nivel. Si tiene las mismas expectativas para ambos, unos lo conseguirán y otros no, pero las expectativas se mantendrán. En cambio, si a la niña se le pide poco, no se esfuerza, pero si se le exige más, lo va a conseguir. Cuando ella sabe que el profesor cree que puede llegar más allá, se esfuerza por conseguirlo.

7. CONCLUSIÓN

Una de las aportaciones más importantes de las teorías emancipatorias a la educación moral ha sido profundizar en las relaciones entre conocimiento, moralidad y poder. La exploración ha

recorrido, sin duda, el aspecto más obvio de esta relación, aquel que demuestra que el acceso al conocimiento comporta bien la adquisición de poder bien la reafirmación en su posesión (*empowers*). Pero también se ha ocupado de otro aspecto, desde luego más complicado, como es el de mostrar hasta qué punto la justificación y legitimación de nuestras pretensiones cognoscitivas van ligadas a situaciones de dominación y exclusión moral.

Las teorías emancipatorias quedan atrapadas en el nudo que tensan el cabo de la ilustración y el de la postmodernidad en torno a los asuntos de educación moral. A este respecto, la filosofía actual tiene por delante la tarea de construir puentes entre la tradición ilustrada y la hermenéutica, es decir, la tarea de formular una noción del sujeto moral, que nos permita transitar más o menos cómodamente los caminos que conectan el engranaje social con la madurez individual. El nuevo imaginario epistémico y político ha de ser capaz de explicar cómo surge la identidad personal y colectiva a partir, por un lado, de atributos ya dados y reconocidos como tales por el propio sujeto y por los que le rodean y, por otro lado, de propuestas originales rompedoras cuya comprensión requiera tiempo y desvelos.

Para terminar, el proyecto de educación moral en la igualdad requiere, más allá de la mera expresión de buenos deseos, desplegar estrategias para que en la práctica social real los sujetos reconozcan a quienes les rodean como iguales, y actúen en consecuencia. Pero también exige concebir recursos educativos que faciliten a todos los sujetos su auto-descubrimiento como merecedores del derecho a la igualdad. En estos dos sentidos, la contribución de las teorías emancipatorias al desarrollo de todos los sujetos como agentes morales, es indudable.